

Alternatyvi mokykla: samprata ir kriterijai

Nomeda Černiauskaitė

Edukologijos doktorantė
Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto
Edukologijos katedra
Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius
Tel. (8 5) 266 76 25
El. paštas: nomedacerniauskaite@gmail.com

Straipsnyje siekiama pateikti tikslesnę alternatyvaus ugdymo sampratą, nes ji gali būti labai įvairi ir priklausyti nuo alternatyvios mokyklos keliamų tikslų ir aplinkos, kurioje ji veikia. Kiekviena alternatyvaus ugdymo samprata savitai išryškina alternatyvaus ugdymo kriterijus, kuriais remiantis gali būti modeliuojama alternatyvi mokykla ir jos ugdymo sistema, atliepanti pačius įvairiausius besimokančiojo ugdymo(si) poreikius bendrojo ugdymo mokykloje, taip pat tuos alternatyvaus ugdymo kriterijus, kurie galėtų tapti postūmiu bendrojo ugdymo mokyklų kaitai. Alternatyvus ugdymas, kurio mokymo(si) priemonių (ir metodų) įvairovė suteikia galimybę prisitaikyti prie kiekvieno mokinio individualių poreikių, sudaro galimybes įsigyti pagrindinį ar vidurinį išsilavinimą tiems, kuriems keblu tai padaryti tradicinėje bendrojo ugdymo mokykloje.

Pagrindiniai žodžiai: alternatyvus ugdymas, tradicinis ugdymas, alternatyvi mokykla, alternatyvaus ugdymo kriterijai, bendrojo ugdymo mokykla.

Įvadas

Bendrojo ugdymo mokykla – institucija, kurioje vaikai ir jaunuoliai praleidžia itin reikšmingą savo gyvenimo dalį. Nors šiandien mokslo ir technikos pasiekimai teikia vis naujų idėjų ir galimybių tobulinti švietimo sistemą, tačiau švietimo sistemai būdingas inertiškas dažnai trukdo lanksčiai reaguoti į kintamus išorės ir vidaus reikalavimus ugdymo turiniui, metodams, vertinimui ir pan., todėl vis labiau ryškėja kitokio – alternatyvaus – ugdymo(si)*

poreikis, kurio ypač ugdymo(si) metodų įvairovė suteikia didesnę galimybę prisitaikyti prie kiekvieno mokinio individualių poreikių ir įsigyti pagrindinį ar vidurinį išsilavinimą tiems, kuriems keblu tai padaryti tradicinėje bendrojo ugdymo mokykloje (Zweig, 2003).

Žvelgiant iš istorinės perspektyvos, alternatyvios mokyklos dažniausiai buvo kuriamos tada, kai atsirasdavo tikslinės mokinių, kurių poreikiai negali būti tenkinami tradicinėje mokykloje, grupės: 1907 m. Italijoje M. Montessori įkūrė mokyklą specialiųjų poreikių vaikams, po Pirmojo pasaulinio karo, įsivyravus socialiniam ir ekonominiam chaosui, Vokietijoje buvo įkurta Valdorfo mokykla, apie 1970 m.

* Straipsnyje siekiant išvengti sąvokų ugdymas(is), švietimas, mokymas(is) painiavos yra vartojama ugdymo(si) sąvoka, kai norima apibendrinti visas ugdymo(si) funkcijas; mokymo(si), švietimo sąvoka vartojama, norint pabrėžti vieną iš ugdymo funkcijų.

JAV kūrėsi alternatyvios mokyklos, skirtos rizikos grupės mokiniams, apie 1990 m. kilo namų mokymo judėjimas (Spring, 2006) ir pan. Pasak S. Valatkienės (2008), didelis postūmis kurtis alternatyvioms mokykloms buvo XIX a. pabaigoje – XX a. pradžioje Vakarų Europoje ir JAV vykę ekonominio, socialinio ir politinio gyvenimo pokyčiai bei nauji mokslo ir technikos pasiekimai, iškėlę naujus reikalavimus mokyklai – ugdyti iniciatyvias, savarankiškas, kūrybingai mąstančias asmenybes, gebančias taikyti žinias pakitusiomis gyvenimo sąlygomis.

Mintį, kad alternatyvių mokyklų poreikio problema nėra nauja, suponuoja ir užsienio šalyse atlikti įvairių aspektu alternatyvaus ugdymo tyrimai: 2002 m. JAV atliktas nacionalinis alternatyvių mokyklų tyrimas, kuriuo buvo siekiama nustatyti šių mokyklų įtaką rizikos grupės jaunimo mokymo(si) pasiekimams (Lehr, Moreau, Lange, Lanners, 2004). B. Dahin (2002) atliko tyrimą, skirtą įvertinti įvairius Švedijoje veikiančių Valdorfo mokyklų ir jose taikomos modifikuotos Valdorfo mokymo metodikos bruožus. Šiuo tyrimu buvo siekiama įvertinti minėtų mokyklų ir jų mokinių mokymo(si) efektyvumą. 2007 m. Anglijoje atliktas alternatyvaus ugdymo aprūpinimo tyrimas, kurio tikslas – ištirti jaunuolių alternatyvaus ugdymo patirtį mokymo(si), reintegracijos į tradicinę bendrojo ugdymo mokyklą bei darbo rinką aspektu (Kilpatric, Mocartan, McKeown, 2007). Panašūs tyrimai atliekami ir Lietuvoje: pavyzdžiui, 2010 m. Lietuvoje atlikta galimybių studija „12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“, kurios tikslas – išanalizuoti 12–14 m. mokinių mokymo(si) esmines didaktines problemas ir jų kilties

priežastis bendrojo ugdymo pagrindinėje mokykloje bei detalizuoti mokinių mokymosi motyvacijos silpnėjimo ir mokyklos nelankymo priežastis mokinių bei mokytojų požiūriu (Targamadžė, Nauckūnaitė, Stonkuvienė ir kt., 2010). Minėti ir kiti tyrimai rodo, kad nemažai mokinių neturi pakankamos mokymosi motyvacijos, todėl aštrėja mokyklos nelankymo problema, daugėja nepageidaujamo elgesio, atsiranda mokymo(si) spragos. Vis ryškiau išsiskiria keletas tikslinių grupių, kurių sėkmingam mokymui(si) reikalinga alternatyva: tai mokiniai, kurie patiria mokymosi nesėkmių, turi sumažėjusį savęs vertinimą, jaučia didelį nerimą, turi emocinių ir elgesio sutrikimų, gyvena asocialiose šeimose, yra linkę į praktinę veiklą ir pan. – taigi turintys ir mokymosi motyvacijos problemų (Rimkevičienė, Barkauskaitė, Targamadžė ir kt., 2005). Suprantama, visų tikslinių grupių ugdymo(si) poreikių bendrojo ugdymo mokykla visiškai patenkinti negali, todėl nebepajėgia iki galo įgyvendinti ir visuomenės jai keliamų tikslų, tačiau alternatyvių klasių bendrojo ugdymo mokykloje ar alternatyvios popamokinės veiklos kūrimas galėtų tapti realia galimybe, užtikrinančia tėvų ir vaikų teisę rinktis ugdymą, atliepiantį jų vertybėms, pasaulėžiūrai, filosofijai ir religinėms pažiūroms (Ališauskas, 2002). Tai Lietuvoje dar ganėtinais problemiška, nes alternatyvus ugdymas dar neturi savo aiškių tradicijų. O turint omenyje, kad įvairūs autoriai alternatyvų ugdymą apibrėžia nevienodai, kyla *problemnis klausimas*: kas yra alternatyvus ugdymas ir kokiais kriterijais jį galima apibūdinti?

Nors atlikta daugybė tyrimų, atskleidžiančių bendrojo ugdymo mokykloseylančias problemas bei nagrinėjančių mo-

kinių mokymosi motyvacijos klausimus (Butkienė, Kepalaitė (1996), Jonynienė (1998), Ručinskienė (1998), Kaluinaitė (2001, 2007), Dahin (2002), Lehr, Moreau, Lange, Lanners E. (2004), Kilpatric, Mocartan, McKeown (2007), Targamadžė ir kt. (2010) ir kt.), rašoma apie alternatyvų ugdymą (kartais jis vadinamas švietimu) (Smith, Barr, Burke (1976), Morley (1991, 1997), Lange, Sletten (2002), Targamadžė (2009, 2010) ir kt.), tačiau taip ir lieka ne visai neaišku, kaip apibrėžti alternatyvų ugdymą, kokie galimi esminiai jo kriterijai.

Šiame straipsnyje siekiama pateikti patikslintą alternatyvaus ugdymo sampratą, išryškinti esminius alternatyvaus ugdymo kriterijus, kurie galėtų tapti atskaitos taškais modeliuojant alternatyvią bendrojo ugdymo mokyklą ir siekiant skatinti mokinius ugdytis.

Tyrimo metodai: literatūros ir dokumentų analizė, empirinių tyrimų metaanalizė, modeliavimas.

Straipsnyje vadovautasi *sisteminiu principu* – pokyčiai sistemoje ar jos dalyje turi įtakos visai sistemai ir / ar jos dalims (plačiau žiūrėti Targamadžė, 2010, 13).

Alternatyvaus švietimo samprata

Nagrinėjant alternatyvaus ugdymo sampratą, visų pirma reikėtų atkreipti dėmesį į tai, kaip šie terminai aiškinami kiekvienas atskirai: Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) teigiama, kad „švietimas – tai veikla, kuria siekiama suteikti asmeniui visaverčio savarankiško gyvenimo pagrindus ir padėti jam nuolat tobulinti savo gebėjimus“ (čia pabrėžiama pagrindinė ugdymo funkcija švietimas). Tame pačiame dokumente nurodoma, kad ugdymas –

tai dvasinių, intelektinių, fizinių asmens galių auginimas bendraujant ir mokant. J. L. Yero (2002) teigia, kad šiandien pagrindinė ugdymo užduotis yra ugdyti norą ir galimybes mokytis, nes švietimas turi rengti žmones, gebančius tobulėti. Jai antrina C. A. Tomlinson (1997), kuri teigia, jog pagrindinis mokyklų tikslas – maksimaliai išnaudoti kiekvieno mokinio gebėjimus. O terminas „alternatyva“ [pranc. *alternative* < lot. *alternare* – pirma atlikti vieną darbą, paskui kitą, < lot. *alternus* – kaitalioju < lot. *alternus* – vienas paskui kitą < lot. *alter* – kitas], kaip būtinybė arba galimybė pasirinkti vieną iš dviejų (Tarptautinių žodžių žodynas, 2008), arba būdas įvairiomis priemonėmis pasiekti tą patį pageidaujamą rezultatą, papildo ugdymo terminą ir suteikia jam platesnę reikšmę, tenkinant skirtingus besimokančiųjų poreikius. Šiame kontekste atkreiptinas dėmesys, kad alternatyvaus ugdymo terminas apibūdina skirtingą požiūrį į ugdymą(si) šalia tradicinio ugdymo, nors dažnai alternatyvaus ugdymo terminu apibūdinama kiekviena novatoriška ir lanksti ugdymo(si) programa, skirta konkrečiai tikslinei mokinių grupei (Raywid, 1994; Koetzsch, 1997; Aron, 2003; Carnie, 2003; Tragamadžė, 2010).

Alternatyvaus ugdymo švietimo sistemoje gairėse (2007) alternatyvus ugdymas apibrėžiamas kaip tradicinio ugdymo kryptis, atitinkanti bendruosius ugdymo tikslus, turinti savitą turinį, formas, metodus ir kontekstą, ugdymo turinio įgyvendinimą, atliepiančią mokinio galias ir jo mokymosi patirtį. Alternatyvų ugdymą galima apibūdinti kaip galimybę pasirinkti būdą, kuriuo bus perteikiamos ir / ar perimamos žinios ir tobulinami gebėjimai, pasirinkti mokiniams ir jų tėvams priimtinausią ugdymo filosofiją ir jos pagrindu

formuojamas vertybes bei kurti ugdymo sistemą, tačiau vis dėlto dauguma autorių skirtingai apibrėžia alternatyvaus ugdymo sąvoką ir deda savitus akcentus ją įgyvendinant, nes alternatyvios mokyklos, alternatyvaus ugdymo ar alternatyvios programos samprata nėra lengvai apibrėžiama ir priklauso nuo šalies švietimo tradicijų, teisinio, kultūrinio ar kitokio konteksto (Targamadzė, 2010). Pavyzdžiui, C. Thomas (1997) alternatyvų ugdymą apibūdina kaip ugdymą, skirtą rizikos grupės arba negalia turintiems asmenims, suteikiant jiems teigiamą patirtį ir didinant pasitikėjimą savimi, o H. Unger (1998) – kaip ugdymą, orientuotą į pagrindinius gebėjimus ir interesus. Kiek platesnį apibrėžimą pateikia R. A. Martin (2003), kuris teigia, jog alternatyvus ugdymas – tai įvairių strategijų, ugdymo(si) programų, metodų ir aplinkos mokyklų sistemoje pasirinkimas, garantuojantis, kad kiekvienas jaunas žmogus pasieks bendruosius ugdymo(si) tikslus. Ch. M. Lange ir S. J. Sletten (2002) išplečia alternatyvaus ugdymo sąvoką ir teigia, kad alternatyvus ugdymas apima visą ugdymą už tradicinės bendrojo ugdymo mokyklos ribų. Šie autoriai pabrėžia bendrojo ugdymo programas kaip tradicinį ugdymą, visą kitą mokymą(si) laikydami alternatyviu (kitoku) švietimu, kuris kartais dar gali būti apibūdinamas tokiais terminais: netradicinis, nestandartinis, autentiškas, progresyvus ir pan., tačiau šie terminai turi labiau specifines reikšmes, todėl neperteikia visų alternatyvaus ugdymo aspektų. Minėti terminai tinkamesni kitokiai ugdymo filosofijai apibūdinti. Pažymėtina, kad alternatyvaus ugdymo terminas dažnai vartojamas apibūdinant programas, skirtas rizikos grupės jaunimui, ar siejamas su mokiniais, kurie patyrė mokymosi

nesėkmių. T. Evers (2009) alternatyvaus ugdymo programą apibrėžia kaip į esamą švietimo sistemą integruotą kitokiomis mokymo technikomis ir struktūra pagrįstą programą. Šios alternatyvaus ugdymo programos dažnai apibrėžiamos įvairiais kriterijais: individualia aplinka, psichologinio konsultavimo paslaugomis, teigiamų mokinių ir mokytojų santykių kūrimu, orientavimusi į pagrindinius akademinius įgūdžius, socialines paslaugas ir pan., todėl tiek minėtos programos, tiek alternatyvios mokyklos, įgyvendinančios šias programas, gali būti suprantamos įvairiai.

Apibendrinant pateiktus alternatyvaus ugdymo apibrėžimus, galima teigti, kad alternatyvus ugdymas – tai tradicinės bendrojo ugdymo mokyklos ar ugdymo sistemos alternatyva, skirta norintiems mokytis kitaip, dažniausiai labiau individualizuotai, pasirenkant tinkamą ugdymo filosofiją, jos pagrindu parenkant ugdymo turinį, mokiniui priimtinausius mokymo(si) metodus ir kitus ugdymo sistemos elementus, atliepiančius ugdymo filosofijai ir kontekstui, daugiau dėmesio skiriant besimokančiojo gebėjimams atskleisti ir tuo pat metu siekiant bendrųjų ugdymo(si) tikslų. O gal alternatyvus ugdymas gali papildyti bendrojo ugdymo mokyklas? V. Targamadzė monografijoje „Alternatyvi bendrojo lavinimo mokykla: mokyklos naratyvo kontūrai“ (2010, p. 26) teigia, kad tai priklauso nuo mokyklos paskirties ir išskirtinumo, ypač mokyklos filosofijos požiūriu: jei mokykla remiasi išskirtine ugdymo filosofija, tai tampa šalinančia galimybe, o jei skiriasi tik ugdymo proceso organizavimo ypatumais – papildančia.

Nors alternatyvios mokyklos ir ugdymo programos gali turėti skirtingą metodologinę prieigą (ugdymo filosofiją, religi-

nę pasaulėžiūrą ir t. t.) ir / arba ugdymo sistemą, arba tik tam tikrus savitumus, palyginti su tradicine mokykla, bei specifinį ugdymo proceso organizavimą (Targamadzė, 2009), tačiau bet kuriuo atveju bent Lietuvoje alternatyviu ugdymu siekiama Bendrąsias ugdymo programas pritaikyti kiekvieno mokinio poreikiams, t. y. sudaryti kitokias ugdymo(si) sąlygas, leidžiančias įgyvendinti ugdymo programą, atitinkančią bendruosius ugdymo tikslus. Žvelgiant plačiau, vis dėlto tai nėra pagrindinis alternatyvių mokyklų tikslas, nes svarbiausia surasti alternatyvias ugdymo(si) strategijas ir jomis remiantis formuoti visų besimokančiųjų ugdymo(si) galimybes (Evers, 2009), nes idealus alternatyvaus ugdymo suvokimas siejamas su visiškai savarankišku mokinio pasaulio tyrimu, kuris atrodo priimtinas pačiam mokiniui (Miller, 2004).

Paprastai alternatyvios mokyklos siekia atsakyti į iššūkį motyvuoti žmogų ugdymuisi ir ugdyti laisvas žmones, todėl yra labai vertinamos už jų naujoves ir kūrybiškumą (Aron, 2006, p. 5): šiose mokyklose vaikai gali laisvai tirti pasaulį, suvokti atsakomybę už savo veiksmus, o mokymąsi ir tarpusavio santykius grįsti demokratijos principais. Apskritai alternatyvus ugdymas remiasi idėja, kad visi žmonės gali būti ugdomi, svarbu, kad kiekvienas asmuo rastų tokią ugdymo(si) aplinką, ugdymo organizavimo principus, ugdymo(si) (ypač mokymo(si) metodus, turinį, ugdytojus bei gyvenimo filosofiją, kuri jam priimtina. Siekiant padėti vaikams ir jaunimui tapti produktyviais visuomenės nariais, kuriamos klasės, atitinkančios įvairiausius individo ugdymo(si) poreikius, kuriose vyksta produktyvus ir saugus darbas (Denti, 2004). V. Targamadzės (2010) teigimu,

alternatyvias mokyklas galima apibrėžti tokiais bendrais teoriniais skirtingumo požymiais, kaip antai: specifinė ugdymo filosofija, vertybės, ugdymo sistemos elementai, savitas ugdymo proceso organizavimas, tėvų, bendruomenės ir visuomenės poreikių atliepimas.

Alternatyvaus ugdymo šalininkai iškelia idėją, kad yra daug būdų tapti išsilavinusiam, taip pat daug įvairių ugdymo(si) aplinkų ir organizacinių struktūrų tipų, kuriose tai gali vykti, todėl, įgyvendinant minėtą idėją, kuriama organizacinių struktūrų ir ugdymo(si) aplinkų įvairovė, kurioje kiekvienas asmuo galėtų rasti pakankamai patogų mokymo(si) būdą, palengvinantį ugdymo(si) progresą (Morley, 1991). Šiandienis alternatyvus ugdymas įvairiose pasaulio šalyse suvokiamas ir įgyvendinamas skirtingai, tačiau ugdymo programų ir planų lankstumas suteikia galimybę kiekvienam būti ugdomam ir ugdytis pagal jo poreikius, padeda atskleisti potencialias intelekto ir asmenybės galias: alternatyviose mokyklose dažnai vyksta individualizuotas ugdymas, teikiama reikiama pagalba, lavinami darbo įgūdžiai, daug dėmesio skiriama kiekvieno mokinio kultūrinei etninei kilmei (Lange, Sletten, 2002). Taigi alternatyvių mokyklų paskirtis vienija visas alternatyvaus ugdymo įstaigas, nepaisant to, kad to paties tikslo siekiama skirtingais būdais.

Apibendrinant galima teigti, kad pasaulinė alternatyvaus ugdymo praktika leidžia pasirinkti priimtinesnį ir labiau motyvuojantį ugdymo(si) būdą bei mokiniui ir jo šeimai priimtina ugdymo filosofiją, o tai sudaro prielaidas didesniai mokinių skaičiui įsigyti pagrindinį išsilavinimą bei siekti įsigyti vidurinį išsilavinimą. Alternatyvus ugdymas padeda mo-

kiniams išlikti nuoseklioje švietimo sistemoje arba grįžti į ją (o kartais ir patekti), stiprina jų mokymosi motyvaciją, padeda įveikti mokymo(si) sunkumus, sudaro sąlygas formuoti pozityviai mokinių socialinei adaptacijai, ugdant savęs pažinimo, gyvenime kylančių probleminių situacijų tinkamo sprendimo ir atsparumo neigiamai socialinei įtakai gebėjimus bei sudaro sąlygas dalyvauti produktyvioje praktinėje veikloje, plėtojant asmeninius interesus ir gebėjimus per pasirinktą ir asmeniškai patrauklią veiklą. Kadangi alternatyvus ugdymas kiekvienam vaikui suteikia galimybę būti ugdomam ir ugdytis atsižvelgiant į jo poreikius, atskleisti potencialias dvasines, intelekto ir fizinės galias – jis padeda išspręsti daugelį bendrojo ugdymo mokykloje, kurioje individualizuotas ugdymas vis dar nėra vykdomas, kylančių problemų.

Taigi, kalbant apie alternatyvaus ugdymo sampratą, visų pirma norisi pabrėžti paties termino „alternatyva“ prasmę, t. y. galimybę laisvai rinktis. Tai priklauso nuo alternatyvios mokyklos keliamų tikslų ir aplinkos, kurioje ji veikia, todėl alternatyvią mokyklą iš esmės apibūdina alternatyvioms mokykloms būdingų savybių – metodologinės prieigos, darbo organizavimo principų, teikiamų papildomų paslaugų ir kt. – visuma.

Esminiai alternatyvaus ugdymo kriterijai

Prieš atsirandant šiandienėms alternatyvioms mokykloms, dominavo požiūris, kad visi gali mokytis tuo pačiu būdu, pagal vieną ugdymo(si) programą, tačiau alternatyvių mokyklų judėjimas leido suprasti, kad skirtingi žmonės mokosi skirtingai. Nors dauguma mokinių gerai mokosi ir tradici-

nėse mokyklose, kai kuriems gali geriau sektis alternatyvioje – „atviroje“, elgesio keitimą pabrėžiančioje, individualizuotoje, nuolatinės pažangos ar kitose – mokyklose (Conley, 2002). Nors ugdymo funkcija yra ne mažiau svarbi nei anksčiau, tačiau vis labiau išsiskiria tikslinės grupės, kurių poreikiai nėra tenkinami tradicinėje bendrojo ugdymo mokykloje. Šiems mokiniams reikia ne tik individualizuoto ugdymo(si), bet ir tokios ugdymo(si) aplinkos, kuri skatintų mokytis. Tikslinių grupių mokinių ugdymo(si) ypatumus lemia ne tik mokinių asmeninės savybės (sveikatos būklė, emocinis stabilumas ir kt.), bet ir socialinės sąlygos, šeima, kurioje mokins gyvena, šios šeimos pažiūros, net pajamos ar gyvenimo kokybė. Visi išvardyti veiksniai turi įtakos, kad mokiniai į mokyklas ateina turėdami labai skirtingas žinias, poreikius, požiūrius ir pan., tad norint kiekvienam mokiniui užtikrinti kokybišką ugdymą(si), reikalingos įvairios paslaugos teikiančios alternatyvaus švietimo institucijos.

Šiandien tradicinė švietimo sistema dažnai tampa neefektyvi, viena iš to priežasčių yra ta, kad ji dažnai remiasi ne žmogaus asmenybės tobulėjimu, o atvirkščiai – jos laisvės ribojimu, todėl jaučiamas didelis socialinių, kultūrinių ir kitų pokyčių poreikis, tačiau tai įmanoma tik pasikeitus švietimo sistemos orientacijai į vaiką. Reikia ugdymo(si) modelio, kuris skatintų sudėtingų mokėjimų, reikalingų šiandiniame pasaulyje, vystymą(si) (Oblinger, Lombardi, 2008), tad švietimo sistemos lankstumas, alternatyvių mokyklų kūrimas ir bendrojo ugdymo mokyklų kaita, atsižvelgiant į pasaulinę alternatyvaus ugdymo praktiką, bei jos orientavimas į vaiko poreikius, interesus ir galimybes, sudarytų prielaidas mokiniams grįžti

ar apskritai patekti į formaliąją švietimo sistemą.

Susidomėjimas alternatyviomis mokyklomis pastaraisiais metais didėja, tačiau daugelis pedagogų, švietimo tyrėjų ir strategų sutinka, kad alternatyvios mokyklos dažniau yra kuriamos mokiniams, kuriems tradicinėje bendrojo ugdymo mokykloje gresia mokyklinės nesėkmės (Lehr, Lange, 2003). Kadangi alternatyvios mokyklos yra orientuotos į mokinius, kurių poreikiai nepatenkinami tradicinėje mokykloje, kiekviena alternatyvi mokykla bando tai įvertinti ir sukurti unikalią ugdymo sistemą bei išlaikyti savitumą. Mokytojai šiose mokyklose į vaiką žiūri kaip į unikalų, nepakartojamą, todėl besąlygiškai vertingą. Ugdymo centre tampa ugdytinis, o ne mokymo ar ugdymo programos ir pan., taigi ugdymo tikslas peržengia tradicinį požiūrį į dalykinių žinių suteikimo svarbą: mokant, kaip ir asmenybei tobulėjant, nesiekama kokio nors statinio galutinio rezultato, ugdymas yra orientuotas į procesą (Lepeškienė).

Daugelis autorių, rašančių apie alternatyvų ugdymą, siekia išskirti jam būdingus kriterijus, kurie dažnai yra labai panašūs. Autoriai daug dėmesio skiria mokinių laisvei ir autonomijai, todėl pabrėžia mokyklos pasirinkimą laisva valia, mokinių ir jų tėvų dalyvavimą priimant mokyklai svarbius sprendimus, ugdymo programų ir ugdymo proceso organizavimo lankstumą bei estetiškos ugdymo(si) aplinkos kūrimą (Lange, Sletten, 2002; Morley, 1997). Minėti alternatyvaus ugdymo kriterijai yra svarbūs ne tik alternatyviai mokyklai kaip institucijai, kuri turi gebėti konkuruoti su kitomis bendrojo ugdymo mokyklomis, bet ir alternatyvių mokyklų mokiniams, jų tėvams ir mokytojams. Alternatyvių mokyklų įvairovė gan didelė – jau 1997 m.

publikuotame „Alternatyvaus švietimo vadove tėvams“ R. Koetzsch (1997) apibūdino daugiau kaip dvidešimt skirtingų alternatyvių mokyklų tipų ir šešias novatoriškas tradicinio švietimo (liet. atitikmuo būtų ugdymo) tendencijas. Nors esminiai alternatyvių mokyklų skirtumai rodo skirtingą filosofinę prieigą ir alternatyvaus ugdymo organizavimo savitumus, tačiau alternatyvaus ugdymo šalininkus visada vienija idėja, kad mokinio laisvė ir autonomija būtų apribotos kuo mažiau, nes mokymas(is) yra produktyvus tik tada, kai atspindi asmeninius poreikius, tikslus ir norus. Įvairūs autoriai (Smith, Barr, Burke, 1976; Stevens, 1985; Morley, 1997; Lange, Sletten, 2002; Wagner, Wonacott, Jackson, 2005; Doran, 2005; Aron, 2006; Johns, 2012 ir kt.), išskirdami labai panašius alternatyvioms mokykloms būdingus kriterijus, papildė vienas kitą, tačiau dedami skirtingi akcentai: pavyzdžiui V. Smith, R. Barr ir D. Burke (1976) pabrėžia aiškius ugdymo tikslus ir tėvų galimybę dalyvauti priimant sprendimus, Ch. M. Lange ir S. J. Sletten (2002) – ugdymo proceso individualizavimą ir teorijos bei praktikos vienovę, R. E. Morley (1997) – motyvuojančią aplinką ir galimybę pasirinkti mokymosi būdą.

Taigi kyla klausimas: ką būtų galima laikyti esminiais alternatyvios mokyklos kriterijais? Vieni iš pirmųjų autorių, rašančių apie alternatyvų ugdymą (Smith, Barr, Burke, 1976), alternatyvaus ugdymo kriterijų sąrašą pradeda tuo metu svarbiausiais kriterijais. Jie pažymi laisva valia pasirenkamą mokyklą ir mokinių demografinę sudėtį, tuo pabrėždami visų rasių ir socialinių sluoksnių mokinių lygiateisiškumą į kitoki ugdymą. Laisvo mokyklos pasirinkimo kriterijus minimas ir R. Morley (1997), o

vėlesnių autorių darbuose nebeminimas. Kadangi pastaruoju metu alternatyvios mokyklos tapo labiau prieinamos visų rasių ir socialinių sluoksnių asmenims, todėl alternatyvios mokyklos ir apskritai švietimo sistemos prieinamumas nebelaikomas vienu iš svarbiausių alternatyvių mokyklų kriterijų (Wagner, Wonacott, Jackson, 2005; Aron, 2006). Kiti V. Smith, R. Barr, D. Burke (1976) nurodyti kriterijai turi didesnę išliekamąją vertę. Pavyzdžiui, tėvų, mokinių ir mokytojų teisė dalyvauti ir priimti mokyklai svarbius sprendimus yra minima ir daugelio kitų autorių (Stevens, 1985; Lange ir Sletten, 2002; Morley, 1997; Doran, 2005) darbuose, tuo pabrėžiant ne tik demokratijos principus, bet ir nurodant, kad patys bendruomenės nariai geriau žino, kokie poreikiai svarbūs jų ugdymo įstaigai, o ir mokiniai noriau laikosi susitarimų, kuriuos priimant dalyvavo patys. Kitas kriterijus, kurį mini V. Smith, R. Barr, D. Burke (1976), M. Stekens (1985) ir J. Johns (2012), yra aiškiai apibrėžti įvairiapusiai tikslai, svarbūs tiek mokiniams, tiek jų tėvams. Šių kriterijų kaip vieną iš esminių nurodo ir V. Targamadžė (2010). Autorė teigia, kad aiškiai apibrėžti tikslai gali padėti užtikrinti sėkmingą mokinių mokymą(si). Paskutinis alternatyvaus ugdymo kriterijus, kurį pažymi V. Smith, R. Barr, D. Burke (1976), yra mokyklos dydis, kuris susijęs su galimybe lanksčiau reaguoti į pasikeitimus, mokinių, jų tėvų ir visuomenės akademinius, socialinius, amžiaus, lyties ir kitokius poreikius. Daugelis autorių, rašančių apie alternatyvų ugdymą, pažymi nedidelį mokyklos dydį, tačiau jei prieš 30–40 metų alternatyvioje mokykloje mokėsi apie 200 mokinių, tai šiandien jau teigiama, kad nedidelėje alternatyvioje mokykloje gali mokytis iki 500 mokinių.

Šis pokytis akivaizdžiai siejamas su pirmuoju – alternatyvaus ugdymo prieinamumo kriterijumi. Kadangi šiandien daug daugiau asmenų renkasi alternatyvias mokyklas, tad ir mokinių skaičius jose didėja, o vėlesniuose kitų autorių darbuose, pavyzdžiui, Ch. M. Lange ir S. J. Sletten (2002), šis kriterijus siejamas su mokymuisi palankiu mokytojo ir mokinių skaičiaus santykiu, neviršijančiu 1:12, kad būtų užtikrinamas glaudus mokytojo ir mokinių ryšys (Smith, Barr, Burke, 1976; Morley, 1991; Doran, 2005; Johns, 2012). V. Targamadžė (2010) teigia, kad alternatyvioje mokykloje ir šiandien turi mokytis ne daugiau kaip 100–150 mokinių, taip būtų užtikrintas glaudus mokinių ir mokytojų santykis bei atliepiama tėvų, bendruomenės ir visuomenės ugdymo(si) poreikiams. R. Morley (1997) mokytojo ir mokinių santykį dar sieja su individualiai kiekvienam mokiniui sudaromu ugdymo planu bei individualiai parenkamais darbo metodais, kuriais siekiama motyvuoti mokinius, jam antrina ir V. Targamadžė (2010), kuri teigia, kad tiek ugdymo tikslai, tiek pati ugdymo sistema ir jos elementai turi būti pritaikomi konkrečiam mokiniui ir dar aptariamai su jo tėvais, siekiant užtikrinti sėkmingą ugdymo procesą. Autorė taip pat teigia, kad alternatyvioje mokykloje turėtų būti sudaromos tam tikros mokinio, klasės vadovo, tėvų, pedagogų ir kitų specialistų tarpusavio pagalbos schemos, leidžiančios įgyvendinti sėkmingo ugdymo(si) idėją. R. Morley (1997), Ch. M. Lange ir S. J. Sletten (2002), J. O. Wagner, M. E. Wonacott, D. Jackson (2005), J. P. Doran (2005), V. Targamadžė (2010) ir J. Johns (2012) pastarąjį kriterijų sieja su mokykloje kuriama motyvuojančia ugdymo(si) aplinka ir sėkmės galimybėmis. Dažnai pabrėžia-

ma, kad alternatyvi mokykla kitaip organizuoja ugdymo procesą ir tai labiau atliepia mokinių ir jų tėvų poreikiams: ugdymo proceso organizavimo ypatumai priklauso nuo ugdymo turinio lankstumo, ugdymo plano individualizavimo galimybių ir mokykloje teikiamų papildomų paslaugų, tokių kaip psichologinis konsultavimas ar mokinio turimų kompetencijų spragų šalinimo programos. Dažnai ugdymo organizavimo ypatumais tampa ir mokiniams sudaromos sąlygos mokytis vakarinėse ar neakivaizdinėse grupėse, lankyti įvairius papildomus užsiėmimus net vasaros laiku bei galimybė mokantis mokykloje lankyti užsiėmimus koledže ir taip įsigyti aukštojo mokslo kreditų. Dabar vis labiau pabrėžiama individualizuota ugdymo(si) programa, teorijos ir praktikos vienovė bei mokinių pasirinkimo laisvė (Wagner, Wonnacott, Jackson, 2005; Doran, 2005; Targamadzė, 2010; Johns, 2012), daug rečiau autoriai mini skirtingą filosofinę ar metodologinę prieigą: šiuo atveju dažniausiai minimos įvairių religinių bendruomenių mokyklos, kurios savo veiklą grindžia tam tikra religine metodologine prieiga (katalikų, protestantų, judėjų, induistų ir pan.). Kaip kitokia filosofinė prieiga dažniausiai minima holistinė filosofija ir ja savo veiklą grindžiančios mokyklos (pvz., Enki mokykla), pažymimos ir autorinės mokyklos, kurios remiasi mokyklos ikūrėjo (R. Steinerio, J. Krishnamurti ir kt.) filosofija. Tai gi apibendrinant įvairių autorių nuomonę, reikia paminėti, kad autoriai dažniausiai pateikia nuo keturių iki aštuonių alternatyvios mokyklos kriterijų. Daugelis šių kriterijų kartojasi visų autorių darbuose, nors kartais yra skirtingai formuluojami:

1. Į mokyklą priimami visi norintys joje mokytis arba alternatyvi mokykla ku-

riama konkrečios tikslinės grupės mokiniams.

2. Mokykloje keliama aiškūs ir įvairiapusiai specifiniai ugdymo tikslai.
3. Ugdymo turinys integruoja mokinio turimą patirtį, ugdymo programas, moky-mo(si) metodus, vertinimo būdus ir mokomąsias priemones, todėl sudaromos sąlygos individualiam ir kompetencijomis pagrįstam ugdymui(si).
4. Mokiniams, tėvams ir mokytojams suteikiama galimybė dalyvauti priimant sprendimus dėl ugdymo(si) programų ar mokyklos vidaus reikalų.
5. Mokyklos yra mažesnės nei bendrojo ugdymo mokyklos, todėl siūlo įvairias papildomas paslaugas: akademinį žinių derinimą su profesiniu orientavimu, specialias programas besimokančiojo trūkstatų kompetencijų spragoms šalinti, įvairias prevencines ir psichologinio konsultavimo programas, estetišką ir motyvuojančią ugdymo(si) aplinką ir kt.

Žmonių ugdymo(si) poreikiai visada buvo skirtingi, tačiau iki pat XIX a., kol švietimas nebuvo visuotinai privalomas, ugdymo alternatyvos buvo lengviau prieinamos ir todėl mažiau aktualios. XIX a. švietimui tapus privalomam, buvo sukurtos ir visiems mokiniams vienodos ugdymo programos, pagal amžių skirstant mokinius į klases, todėl jau apie XIX a. vidurį prasidėjo privalomojo švietimo kritika, atsirado vis daugiau unifikuotu švietimu nepatenkintų žmonių, kurie siekė alternatyvių ugdymo formų įteisinimo ir galimybės mokytis savo vaikus, remiantis savais įsitikinimais. Tradicinį švietimą ypač kritikavo tautinių ar religinių mažumų atstovai, nes valstybinė švietimo politika dažniausiai net nesistengė atsižvelgti į šių žmonių

poreikius ar jiems reikalingo alternatyvaus ugdymo ypatumus. Taigi, anot R. E. Morley (1997), kai tradicinės bendrojo ugdymo mokyklos susiduria su neišvengiamos kaitos iššūkiu, alternatyvus ugdymas savo veikla nurodo teigiamų pokyčių kryptį, nes alternatyvių mokyklų praktika jau įrodė, kad kitokia ugdymo(si) aplinka gali atitikti įvairius mokymo(si) stilius ir taip patenkinti skirtingus mokinių ir jų tėvų poreikius.

Išvados

Apibendrinant alternatyvaus ugdymo sampratą, dera pabrėžti paties termino „alternatyva“ reikšmę, t. y. galimybę laisvai rinktis; alternatyvų ugdymą apibūdina jam būdingų savybių – metodologinės prieigos, darbo organizavimo principų, teikiamų papildomų paslaugų ir kt. – visuma, kuri įtvirtina laisvojo ugdymo paradigmą.

LITERATŪRA

Ališauskas, A. (2002). *Pagrindinės priežastys, nulėmusios Valdorfo mokyklos kūrimą*. Interaktyvus: <http://www.valdorfocentras.lt/straipsniai.php>

Aron, L. Y. (2006). *An overview of alternative education*. Interaktyvus: http://www.urban.org/UploadedPDF/411283_alternative_education.pdf

Conley, B. J. (2002). *Alternative Schools: A Reference Handbook*. California, Santa Barbara, ABC CLIO Inc.

Dahlin, B. (2002). *A Summary of the Swedish Waldorf School Evaluation Project*. Interaktyvus: <http://www.waldorfanswers.com/SwedishWaldorfSchoolEvaluationProject-Summary1-4.pdf>

Denti, L. (2004). *Alternative Education Overview: What is Alternative Education?* USA, San José State University.

Doran, J. P. (2005). *Characteristics of alternative secondary school programs in the state of New Jersey*. USA, Seton Hall University.

Evers, T. (2009). *Alternative education programs*. Interaktyvus: http://www.dpi.wi.gov/alternativeed/pdf/alted_qa.pdf

Esminiais alternatyvios mokyklos kriterijais galima laikyti: specifinius ugdymo tikslus; tikslinės grupės mokinius; ugdymo turinį, integruojantį mokinio turimą patirtį ir įvairias papildomas paslaugas. Šie kriterijai turi įtakos alternatyvios mokyklos mokinių mokymo(si) motyvacijai ir ugdymo(si) kokybei ir atsako į šiandien visuomenės keliamus reikalavimus ugdymui.

Alternatyvių mokyklų yra daug ir įvairių – kiekviena šalis turi savo alternatyvios mokyklos sampratą ir ją apibūdinančius kriterijus, atliepiančius mokyklos misijai, ugdymo filosofijai ir kitiems mokyklos esmę atspindintiems parametrams. Lietuvoje dar nėra išgryninta alternatyvios mokyklos samprata ir ją apibūdinantys kriterijai, o tai apsunkina alternatyvių mokyklų kūrimą ir veiklą.

Johns, J. (2012). *Alternative education*. Interaktyvus: <http://www.doe.in.gov/achievement/career-education/alternative-education>

Kilpatrick, R., McCartan, C., McKeown, P. (2007). *Out of the Box – Alternative Education Provision (AEP) in Northern Ireland*. Research report. Interaktyvus: http://www.deni.gov.uk/no_45_final-3.pdf

Koetzsch, R. E. (1997). *The Parents' Guide to Alternatives in Education*. Boston – London, Shambhala.

Lange, Ch. M.; Sletten, S. J. (2002). *Alternative education: a brief history and research synthesis*. U.S. department of education, Office of special education programs.

Lehr, C. A.; Moreau, R. A.; Lange, C. M., and Lanners, E. J. (2004). *Alternative Schools: Findings From a National Survey of the States*. Minneapolis, MN, University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Lepeškienė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011). *Valstybės žinios*.

Martin, R. A. (2003). *Paths of learning: an introduction to educational alternatives*. Interaktyvus: http://www.ratical.org/many_worlds/PoL.html

Miller, R. (2004). *Educational Alternatives: A Map of the Territory*. Interaktyvus: http://www.pathsoflearning.org/articles_Educational_Alternatives.php

Morley, R. E. (1991). *Alternative Education. Dropout prevention research reports*. Clemson, South Carolina, National Dropout Prevention Center.

Morley, R. E. (1997). *Alternative Education: A Way of Restructuring Education/Local Review Process*. Interaktyvus: <http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/aewrelrp.pdf>

Oblinger, D. G.; Lombardi, M. M. (2008). Common knowledge: openness in higher education. *Opening up education*. Massachusetts Institute of Technology, p. 389–400.

Raywid, M. A. (1994). Alternative Schools: The State of the Art. *Educational Leadership*, Vol. 52(1), p. 26–31.

Rimkevičienė, V.; Barkauskaitė, M.; Targamadzė, V. ir kt. (2005). *Jaunimo mokyklų veiksmingumas*. Tyrimo ataskaita. Vilnius.

Smith, V.; Barr, R.; Burke, D. (1976). *Alternatives in education: freedom to choose*. Indiana: Educational foundation Bloomington.

Spring, J. (1994). *Wheels in the head*. McGraw-Hill, Inc.

Stevens, M. (1985). Characteristics of Alternative Schools. *American Educational Research Journal*, Vol. 22, No. 1 (Spring, 1985), p. 135–148.

Targamadzė, V. (2009). Pagrindinės bendrojo lavinimo mokyklos alternatyva: jaunimo mokykla. *Lietuvos švietimo politikos transformacijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, p. 172–188.

Targamadzė, V., Nauckūnaitė, Z., Stonkuvienė, I. ir kt. (2010). *12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės*. Tyrimo ataskaita. Vilnius.

Targamadzė, V. (2010) *Alternatyvi bendrojo lavinimo mokykla: mokyklos naratyvo kontūrai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Tarptautinių žodžių žodynas (2008). Sud. Bogušienė V., Bendorienė A. Vilnius: Alma littera.

Thomas, C. (1997). *Alternative education*. Interaktyvus: <http://www.escambia.k12.fl.us/instres/alted/intro.html>

Tomlinson, C. A. (1997). *Differentiation of instruction in mixed ability classrooms*. Idaho Council for Exceptional Children State Conference, Sun Valley, ID.

Unger, H. (1998). *But what if I don't want to go to college?* (2nd ed.). New York, Facts.

Valatkienė, S. (2008). Antano Maceinos požiūris į naująsias pedagogikos sroves. *Acta paedagogica Vilnensia*.

Wagner, J. O.; Wonacott, M. E.; Jackson, D. (2005). Alternative education. *Learning Work Connection*.

Yero, J. L. (2002). *Teaching in mind: How teacher thinking shapes education*. Hamilton MT, MindFlight publishing.

Zweig, J. M. (2003). *Vulnerable youth: identifying their need for alternative education settings*. Washington D. C., The urban institute.

THE CONCEPT OF ALTERNATIVE EDUCATION AND THE FRAMEWORK OF ITS CRITERIA

Nomeda Černiauskaitė

Summary

The article presents a specified concept of alternative education, since it may represent a wide variety of aspects and depend on the goals set up by an alternative school as well as on the environment where this school functions. Each concept of alternative education reveals the criteria of alternative education in its specific way. These criteria may serve as a basis for modelling an alternative school together with the system of education applied in it, which is able to sat-

isfy most varied learners' teaching/learning needs in a school of general education, or they may generate an impulse for changes in general education schools. Currently, the demand for an alternative (self-)education emerges: a particular variety of teaching/learning methods allows adapting to individual needs of each learner and provides a possibility of gaining basic or secondary education for individuals who are unable to do it in schools of traditional education.

Generalising the concept of alternative education, an emphasis is laid on the meaning of the term “alternative”, i.e. a possibility of free choice. Therefore, alternative education may be referred to as an aggregate of its characteristic features (philosophy of education, methodological approach, principles of organising work, additional services provided, and others), which embodies a paradigm of free education. The most essential criteria of alternative school include specific aims of education, school students from target groups, the content of education, which integrates school students’ personal experience, and various additional services. These criteria have an influence on the motivation of learning/teaching

among school students of an alternative school, on the quality of (self-)education; also, they address the requirements imposed by contemporary society. A variety of alternative education criteria results in availability of a broad range of types of alternative schools; therefore, the definition of alternative school is hardly possible without determining its criteria. A specific alternative school may be defined through several essential criteria characteristic of all alternative schools, supplementing this list by features typical only of this particular education institution.

Key words: alternative education, traditional education, alternative school, criteria of alternative education, general education school

Iteikta 2012 04 14

Priimta 2012 07 05